

THE ORIGIN OF MIND IN PRENATAL PERIOD: THE SHORT SURVEY OF CURRENT RESEARCHES

A. S. Batuev

*Academician of RAJ, dr. Sci. (biology), professor, head of scientific centre
"Psychophysiology of a mother and a child", St. Petersburg State University, St. Petersburg*

The short survey of the main current researches which testify the origin of mental features of a child in prenatal ontogenesis. A mother and a child are considered as entire neurohumoral psychophysiological system. Various emotional and physical influences on a mother during pregnancy are followed by specific dynamics of mental and personal development of a child.

Key words: prenatal ontogenesis, entire neurohumoral psychophysiological system, mental development.

ХРОНИКА

На заседании Диссертационного совета К002.31.02 при Институте психологии РАН в июне 2000 г. состоялась защита диссертаций, представленных на соискание ученой степени кандидата психологических наук: по специальности 19.00.11 – "Психология личности".

1. *Гордиенко Елена Викторовна*. "Представление личности об отношении к ней других людей" (научный руководитель – академик РАО, доктор философских наук К.А. Абульханова-Славская).

Основные цели исследования – изучение экспектаций как диалогических проекций индивидуального сознания личности, в которых воплощены ее представления об отношениях к ней других людей; зависимости между личностными характеристиками, самооценкой личности и ожиданиями (экспектациями) того, как ее характеристики оцениваются окружающими.

В работе впервые предпринято исследование экспектаций не как феномена социальной психологии, а как механизма индивидуального сознания, выражающего избирательное отношение личности к оценкам окружающих и к ним самим и зависящего от качеств личности и самооценки.

Результаты исследования могут быть использованы в целях диагностики коммуникативных диалогических качеств сознания личности.

2. *Шафикова Софья Данисовна*. "Типологические особенности личности безработных" (научный руководитель – канд. психол. наук А.Н. Воронин).

В последнее время существенное значение и актуальность приобретает изучение психологических особенностей и изменений личности в условиях переходной экономики, характерной для России. Цель работы – исследование личностных особенностей безработных и построение их эмпирической типологии.

На основании проведенного анализа выделено три типа безработных: "самокритичные", "напористые", "послушные". Практическая значимость исследования состоит в том, что учет дифференциально-психологических особенностей безработных поможет оптимизировать систему их взаимодействия со службой занятости; разработать наиболее эффективные способы помощи, психологической поддержки, профессиональной ориентации и профконсультирования.

По специальности 19.00.01 – "Общая психология, история психологии".

3. *Виленская Галина Альфредовна*. "Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе" (научный руководитель – доктор психол. наук, профессор Е.А. Сергиенко).

Впервые в отечественной психологии проведено лонгитюдное близнецовое исследование младенческого возраста, проанализирован ход развития регуляции поведения в раннем онтогенезе (0–3 года) и влияние на него средовых факторов (особенностей семейного воспитания). Результаты исследования позволяют предположить, что в самые ранние периоды онтогенеза человека существуют индивидуально-специфические формы развития регуляции поведения. Показана значимость генетического вклада в развитие саморегуляции поведения, роль темперамента в становлении этой функции. Выделены отдельные составляющие регуляции поведения (эмоциональная, когнитивная, контроль действий), что позволяет более дифференцированно подходить к анализу ее развития у детей и к выбору стратегий формирования у них регуляции поведения. Выявлен дефицит регуляции поведения у детей-близнецов. Полученные результаты восполняют пробел в представлениях о раннем периоде развития регуляции поведения и позволяют разработать практические рекомендации для родителей и педагогов по дошкольному воспитанию.

ПСИХОЛОГИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

© 2000 г. Е. И. Исаев

Доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула

Анализируются теоретико-методологические основы разработки содержания психологического образования современного педагога. Традиционная практика психологической подготовки учителя ориентировалась на структуру психологической науки; она совершенствовалась посредством включения в учебные планы все новых отраслей психологии. Проектирование практики психологического образования педагога, адекватной современной социокультурной ситуации в стране, необходимо вести на основе трех составляющих: педагогической деятельности, задающей ее целевые ориентиры; психологического знания, детерминирующего ее содержание; организации профессионального образования, определяющей ее технологические аспекты.

Ключевые слова: психологическое образование, программы обучения, психологическая антропология, учебное проектирование.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы психологического образования и подготовки профессионалов в различных сферах социальной практики приобрели для отечественной психолого-педагогической науки особую актуальность. В последние годы эти проблемы обсуждались на I Всероссийской конференции по психологии [30] и I Всероссийской научно-методической конференции “Развивающаяся психология – основа гуманизации образования” [28]. Несколько конференций и совещаний были посвящены вопросам психологической подготовки педагогов и школьных психологов [2, 27]. Интерес к проблемам психологического образования определяется потребностями гуманизации всех сторон общественной жизни, необходимостью повышения психологической компетентности организаторов и участников современного производства.

Профессия педагога относится к роду деятельности, требующей высокого уровня психологической компетентности. Практика психологической подготовки педагогов имеет более чем вековую традицию. В ее обосновании принимали участие видные отечественные педагоги и психологи: К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Добрынин, К.Н. Корнилов, В.С. Мерлин, А.А. Смирнов, И.В. Страхов, А.В. Петровский и др. В современных условиях предметом рефлексии становятся не отдельные аспекты преподавания психологии в педвузе, а принципы и пути построения психологической подготовки педагога: ее назначение, содержание, структура, организация. Предмет нашей статьи – анализ оснований постро-

ения практики психологической подготовки педагога, реализующего ценности и цели современного образования. Способ обоснования и построения психологического образования педагога может быть использован при разработке содержания и организации психологической подготовки специалистов для других видов социальной практики.

Историко-критический анализ традиционной практики психологической подготовки педагогов

Анализ истории становления и развития практики психологической подготовки педагогов в России показателен в плане выявления состава, форм представления, объема, функциональной направленности психологического знания в педагогическом образовании, динамики его изменений в связи с реформами образования. В дореволюционной России психология преподавалась учителям как краткий курс общепсихологического содержания с его приложением к педагогической деятельности. В педагогическом образовании курс психологии выполнял функции просвещения будущих учителей, а также философской пропедевтики.

После революции 1917 г. вплоть до 30-х гг. в России отсутствовали единые учебные планы и программы для педвузов. В период с 30-х по 60-е гг. психология была представлена в учебных планах одной общей психологией, которая изучалась в 1-м или 2-м семестрах. Психология преподавалась преимущественно в теоретических формах: первоначально только лекционно, затем – в форме

лекций и практических занятий, последние строились как опытно-экспериментальная демонстрация теоретических положений психологии. Функция психологического просвещения учителей остается ведущей в этот период развития педагогического образования.

Первую учебную программу по психологии для педвузов разработали В.Н. Колбановский, С.Л. Рубинштейн и К.Н. Корнилов [32]. До конца 60-х гг. была обязательна программа только по общей психологии. В связи с реформой системы образования в стране в 1970 г. были введены новые учебные планы педвузов, по которым к общей психологии добавилась возрастная и педагогическая психология (с 1988 г. преподаются раздельно); увеличился объем аудиторных занятий, которые разделялись на лекции, семинары, лабораторные практикумы. С 1970 по 1977 гг. психология изучается в 4, 6, 7 семестрах, с 1977 – во 2–4 семестрах. Существенно возрастает объем аудиторных занятий по психологии: с 76 ч в 1935 до 140 ч в 1988 г.

Психология в педвузе становится специализированной, а психологическому знанию придаются инструментальные функции; цель ее преподавания – подготовка учителя к построению и организации нормативно-технологической профессиональной деятельности с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников. Однако на изучение общей психологии все еще планируется более половины учебного времени от всех психологических дисциплин. Количество часов, отводимых на психологию, составляло при этом 2–3% от общего бюджета учебного времени; на предметно-методическую подготовку выделялось до 3/4 аудиторных занятий.

Анализ учебных программ и пособий по психологии для студентов педвузов показывает, что содержание психологической подготовки учителя воспроизводит в сокращенном виде университетский курс психологии, направленный на подготовку психолога-исследователя или преподавателя психологии. Общая, возрастная и педагогическая психология как учебные предметы в педвузе представляли собой более или менее удачные версии соответствующих отраслей науки. Формы и методы психологической подготовки педагога заимствованы у классических университетских: лекции всегда преобладали. Это положение сохраняется и сегодня: до 2/3 часов по каждой психологической дисциплине, как правило, отводится на чтение лекций, семинары тоже нацелены преимущественно на отработку понятийного строя учебной дисциплины. Практические занятия по психологии в педвузе не получили своего обоснования: типичной формой их проведения остается освоение методов и методик психологического

исследования и диагностики личности школьника и классного коллектива. Исследовательские задачи по психологии (изучение ученика, классного коллектива, анализ урока или воспитательного мероприятия) решаются и в процессе педагогической практики. Разрыв между теоретическим курсом психологии и выполнением психологических заданий на педпрактике составлял от 1.5 до 3 лет.

Согласно результатам нашего опроса и данным других исследований, удовлетворены своими знаниями по психологии менее половины выпускников педвузов [22]. Основную причину этой неудовлетворенности учителя видят в низкой практической направленности, абстрактности и описательности курса психологии в педвузе. Преподаватели психологии утверждают, что в существующем виде курс психологии для учителей не является профессионально направленным; пути его совершенствования они связывают с “психологизацией” целей, содержания и методов педагогического образования, выявлением конструктивных возможностей психологического знания, использованием активных методов обучения психологии [7].

Методология построения образовательной программы профессионального образования

Анализ практики психологической подготовки педагогов показывает, что академическая наука оставалась единственным фактором формирования ее содержания. Изменения и дополнения в учебные программы по психологии для педвузов вносились на основании достижений в разработке теоретических проблем и получения новых фактов в научной психологии. Основная же тенденция в совершенствовании психологической подготовки педагога – включение в учебные планы педвузов дополнительных психологических дисциплин.

Мы считаем бесперспективным и методологически несостоятельным путь формирования содержания психологического образования педагога посредством включения в учебные планы различных отраслей психологии. По принятым нормам каждая отрасль психологии – как теоретическая, так и прикладная – излагаются в логике исследования и описания своей области знания (объект, предмет, методы, онтология, теории, схемы, факты и т.д.). Эта логика предназначена для научного сообщества, для исследователей. Научно оформленные психологические знания не могут быть непосредственно использованы в педагогической практике. Психологическое образование педагога не может быть представлено как простой набор психологических дисциплин, отражающих отраслевой принцип строения пси-

хологической науки; оно должно представлять собой целостную систему знаний, ориентированную непосредственно на практику образования.

Несостоятельность формирования содержания психологического образования педагога на путях включения в учебные планы педвузов различных отраслей психологии определяется и тем обстоятельством, что современная психология представлена многими школами и направлениями. Различные подходы существуют в возрастной и педагогической психологии. Требуется особая теоретико-методологическая работа по обоснованию профессионально ориентированного курса психологии, целостной системы психологических знаний о субъективной реальности человека, ее развитии в онтогенезе и становлении в образовании; необходима трансформация научных психологических знаний в знания учебные, в способы профессионального действия.

Исходную основу такой работы составляют результаты анализа проблемы соотношения науки и учебного предмета. Во взглядах на эту проблему можно выделить два подхода. При первом – учебный предмет понимается как дидактическая версия соответствующей научной отрасли: его строение отражает структуру науки, а конструирование учебного содержания сводится к отбору основных знаний из науки, их структурированию и адаптации к возможностям учащихся. При альтернативном подходе утверждается, что учебный предмет состоит не только из научных знаний; в нем должны быть представлены части, ориентированные на обучение учащихся построению деятельности, и именно они являются главными в учебном предмете [26].

В современных дидактических работах обосновано положение о наличии в учебном предмете двух относительно независимых компонентов: содержания и структуры, которые задаются разными аспектами обучения – *объектом познания и структурой процесса мышления* [24]. Проведено различие понятий “содержание образования”, “учебный предмет”, “основы наук” и выявлено, что два первых соотносятся как цель и средство, а два вторых – как целое и его часть. В учебный предмет включены два блока: *основной* – учебное содержание – и блок *средств*, обеспечивающий усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание учащихся [36]. Отличие учебного предмета от научной дисциплины видится в нацеленности первого на формирование способностей к идеальной деятельности, умений действовать с идеальными объектами [13].

Проблема соотношения науки и учебного предмета в новом свете предстает при анализе учебных и образовательных программ [10, 20, 23, 39]. Основную часть учебной программы составляет изложение подлежащего усвоению содержа-

ния учебного материала, воспроизводящего логику объекта (предмета) изучения. Образовательная программа определяет цели развития субъектов образования, т.е. те способности и качества личности, которые появляются в результате ее освоения; включает в себя представление о содержании, видах, формах, средствах, структуре взаимосвязанной учебной и педагогической деятельности. Образовательная и учебная программы соотносятся как целое и часть или как цель и средство: усвоение знаний из цели обучения превращается в технологическое средство развития индивида с учетом его ценностей, целей и индивидуальных возможностей. Образовательная программа программирует и деятельность педагога (преподавателя); она представляет собой единство цели, содержания и технологии его освоения.

Профессиональная образовательная программа определяет цели, содержание и технологии образования субъекта в сфере определенной социальной практики или профессиональной деятельности. Она отвечает на вопросы *зачем, что и как* должны делать субъекты образовательного процесса. Профессиональная образовательная программа представляет собой единство трех взаимосвязанных предметностей – *профессиональной, научно-теоретической и учебной*. Профессиональная предметность задает целевые ориентиры программы, включает представление о способах и формах использования теоретических знаний в практической деятельности. Научная предметность представляет собой систему предметных теоретических знаний, определяет ее учебно-теоретическое содержание. Учебная предметность включает блок средств освоения теоретического содержания, описывает технологические аспекты образовательной программы. Теоретико-методологический анализ педагогической деятельности, психологического знания и организации профессионального образования должен составить основу разработки содержания психологического образования педагога.

*Педагогическая деятельность
как целевая детерминанта разработки
психологического образования педагога*

Произошедшие в конце 80–начале 90-х гг. изменения в общественном устройстве России качественно преобразовали ситуацию в сфере образования. Выпускнику современной школы нужны иные навыки и способности для адекватного вхождения в жизнь: не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность. В общественном сознании оформились принципиально новые ценности и цели образования – воспитание личности, способной к самоопределению, самобразованию и саморазвитию.

Новые ценности образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии, а способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает чего-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. Саморазвитию научить нельзя: напрямую от педагога к ученику эта способность не передается. Но педагог может создать условия для "выращивания" этой способности, для самостоятельного действия школьника по развитию и образованию себя. Умение создать условия для становления у школьников способности к самоопределению, саморазвитию становится профессиональным требованием к педагогу.

Для реализации новых целей образования нужен новый учитель – педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области, профессионал умеет работать с процессами образования и развития, владеет педагогической деятельностью и средствами ее изменения в конкретных образовательных ситуациях. Педагог-профессионал перестает быть транслятором предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности подростков и юношей, их внешкольной жизни. Для реализации целей развивающего образования необходимо перестроить педагогическое образование, переориентировать его с предметно-методической подготовки на общекультурное и профессиональное развитие личности педагога; с усвоения прагматических знаний, умений, навыков на овладение культурой и методологией педагогической деятельности.

Развитие педагогического образования требует категориального и практического разрешения ряда проблем. В педагогической деятельности и профессионально-педагогическом образовании существует противоречие между *профессией* и *специальностью*: здесь специальность выделяется не на основе дифференциации рода деятельности, а преимущественно в зависимости от специфики транслируемого социокультурного опыта, и, в первую очередь, научно-рационального знания. В учебном плане педвуза специальность, как правило, отождествляется с изучаемой предметной областью – математикой, химией, историей, литературой и т.п. Многие проблемы современного педагогического образования в том и заключаются, что часть студентов ориентируется не на профессию учителя, а на предметную специальность.

Специфика педагогической деятельности и педагогического образования отчетливо выявляется и при соотношении понятий *профессия* и *квалификация*. В педагогической профессии отсутствуют уровни рабочей и технической квалификации, и

поэтому подготовка к ней должна строиться особым образом, с опорой на представление о сложном и творческом характере труда педагога [5, 23].

На практике эти противоречия преодолеваются при *универсализации* и *профессионализации* современного педагогического образования. Суть универсализации заключается в ведущей роли общекультурной и фундаментальной составляющей профессионального образования по отношению к специальной подготовке. Суть профессионализации состоит в подготовке педагога по нескольким смежным специальностям одновременно с ориентацией на освоение профессии в целом. В своем единстве обе эти тенденции реализуются в форме преобразования пединститутов в педагогические университеты.

Категориальное осмысление развивающего образования приводит к необходимости анализа соотношения *образования* и *педагогики*, *образовательных процессов* и *педагогической деятельности* с учетом того, что предметом образования являются цели развития его субъектов, а предметом педагогической деятельности – условия и средства достижения этих целей. Образование – определенная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы. Относительно образовательной практики педагогика выступает и как технология ее построения, и как учение о ней. Педагогика все менее оказывается искусством и все более становится нормативной наукой (наукой о должном) и профессиональной деятельностью, реализующей цели и ценности развивающего образования.

Образование (образовательный процесс) и педагогика (педагогическая деятельность) в педагогическом образовании выступают основой двух различных процессов – *образования* и *подготовки* [7, 12, 38]. Процесс образования строится на основе самоопределения личности в ценностях, целях, содержании культуры. Образование педагога нацелено на его общекультурное и профессиональное развитие, на освоение им средств построения и организации практики образования человека. Процесс подготовки – это прежде всего процесс технического оснащения, освоения субъектом норм, образцов и правил деятельности. Подготовка педагога заключается в освоении им педагогической деятельности: ее предмета, структуры, норм, средств, в выработке индивидуального стиля деятельности.

Выделение в профессиональном образовании процессов образования и подготовки определяет различие *психологического образования* и *психологической подготовки* педагога, которые представляют собой две взаимосвязанные, но

разные задачи педагогического вуза. *Психологическое образование* — это освоение знаний и способов действия с индивидом. Для педагога оно задается практикой становления человека в образовании и является основным. Описание *человека реального*, в совокупности его способностей, в его целостности и полноте представлено в психологии. Педагог имеет дело с *человеком развивающимся*, его профессиональное действие с необходимостью строится на знании психологии развития: его феноменологии, фактологии, теории; основных подходов к пониманию и объяснению характера развития в определенные периоды жизни, возрастных “портретов” и индивидуальных вариантов развития, средств определения основных направлений, линий и уровней развития.

Образование человека — это совместная деятельность по передаче—освоению идеальных форм культуры. Психология исследует и описывает процесс преобразования культурных средств в функциональные органы субъективности, его возрастные закономерности. Педагогическая деятельность — это практика формирования и преобразования образовательных общностей, основанная на знании закономерностей их функционирования и развития, видов и форм детско-взрослых сообществ, норм и ценностей детских объединений.

Психологическая подготовка строится на адекватном соотношении нормативной структуры педагогической деятельности и ее субъекта; это особая психологическая работа по развитию и оформлению деятельности, общения, сознания, личности будущего педагога. Психологическая подготовка педагога или психологическое обеспечение педагогической деятельности включает формирование мотивационной, операциональной, саморегуляционной готовности к учительскому труду. В содержание психологической подготовки педагога входят вопросы самопознания, способы решения задач профессионального развития, формирование психотехник работы над собой, выработка индивидуального стиля деятельности и поведения [16, 37].

Психологическая антропология как содержание психологического образования педагога

Готового психологического знания, адекватного целям педагогической деятельности в развивающем образовании, в психологической науке нет. Его невозможно получить путем простого суммирования знаний из различных психологических дисциплин. Сфера образования и педагогическое воспроизводство как ее составная часть должны выстроить свою систему обосновывающих их психологических знаний. Системообразующим началом педагогически ориентированного

психологического знания выступает учение о человеке (сущности, онтологии, основных обликах и составе), его развитии в онтогенезе и становлении в образовании.

Включенность психологии в обоснование практики образования человека делает актуальным теоретико-методологический анализ самого психологического знания: его специфики, типов, особенностей использования в педагогической деятельности. У данного соображения есть и прагматический смысл: объем часов, отводимых на психологическую подготовку учителя, традиционно невелик, а потому психологическое знание должно быть одновременно и практико-ориентированным, и целостным, и достаточным в качестве ориентационной основы развивающей педагогической деятельности. Принципиальное значение для обсуждения вопроса о том, какие психологические знания нужны педагогу, имеет различие естественно-научной и гуманитарной психологии и выделение специфических видов психологического знания.

Различие естественнонаучного и гуманитарного типов научности задается спецификой их методологии: они ориентированы на различные идеалы и нормы познания. Образцом первого типа научности выступает естествознание. Главной целью естественных наук провозглашается познание объективных законов природы, объяснение причинно-следственных отношений исследуемого явления. Естественнонаучное изучение человека принципиально не отличается от исследования природных явлений: человек рассматривается как объект в ряду других объектов, а сам исследователь исключается из процедуры познания.

В целом ряде работ утверждается, что естественнонаучная парадигма в психологии себя уже исчерпала [6, 9, 29, 31]: она не охватывает человеческую субъективность как таковую, не дает возможности постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность; человек здесь рассматривается не как целое, а как совокупность определенных психических свойств, процессов, состояний, элементов и структур, т.е. она неадекватна развивающему образованию. Педагог всегда имеет дело с человеком как с целым, в совокупности его природных, душевных и духовных сторон. “Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, — пишет В.П. Зинченко, — есть деятельность гуманитарная. Хороший учитель, чтобы он ни преподавал: математику, физику или литературу, — есть гуманитарий в прямом и точном смысле этого слова” [17, с. 102].

Гуманитарная парадигма в науке представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической позиции. Такое познание вносит “человеческое измерение” во все сферы

общественной жизни, в исследование материальной и духовной культуры. Одним из основных способов гуманитарного познания является понимание: исторического события, произведения культуры, внутреннего состояния другого человека. Это предполагает пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, своеобразное его «вживание» в изучаемую реальность. Понимание – не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Неотъемлемыми моментами понимания являются личный опыт исследователя, его нравственные, мировоззренческие установки, ценностные ориентации, отношение к познаваемому [15, 17].

Адекватное познание человека становится возможным при условии, если исследователь-гуманитарий исходит из признания активности изучаемого субъекта, если главным вопросом для него является не столько – *что есть субъект?*, сколько – *как он возможен?* Гуманитарная психология использует в познании субъектный подход [1, 8, 33, 35]. Понимание другого, со-действие в его развитии, работа с человеческой субъективностью составляют внутренние моменты педагогической деятельности.

Специфичность гуманитарной психологии проявляется в неоднородности и различной функциональной направленности психологических знаний. В психологии выделяют *собственно теоретические знания, проекты нового человека и практико-методические знания или психотехники* [31]. Теоретико-психологическое знание описывает человека таким, каким он есть на самом деле, в его наиболее существенных, постоянных свойствах, качествах, отношениях; это знание *о человеке реально*, существующем в определенной культуре и конкретных исторических условиях.

Особого рода задача и функция психологического знания заключается в проектировании и конструировании образа человека, в указании путей и методов реализации индивидом своей человеческой сущности. Психологическое проектное знание – это не столько описание реального человека, как он есть, сколько построение *образа возможного и желаемого человека*.

В то же время психологическое знание – это не только теория или проект, но и особого рода действие, реализуемое в психологической практике. Практическое, жизненное значение психологии заключается в ее преобразовательной функции, в обеспечении индивидуальными средствами работы над собой, изменения и развития себя, управления своими процессами и состояниями. Психологическое знание – не безличное и не абстрактное, это знание соучастное, переживаемое, затрагивающее имеющиеся представления о других людях и о самом себе, содержащее оценку себя, отношение к самому себе. Психология не только изучает

человека научными методами, но и помогает ему познать и изменить себя, выступает средством самосовершенствования, т.е. выполняет конструктивно-преобразующую задачу [9, 25, 31].

В опоре на представления о различных типах научности в психологии и функциональной неоднородности психологического знания нами обосновывается **проект психологической антропологии** как методологии гуманитарной психологии, как целостного учения о субъективной реальности человека, его становлении и развитии в образовании и как содержания психологического образования педагога.

Психологическая антропология – это учение о субъективной реальности во всей ее полноте: онтологии, строении, условиях и движущих силах развития, закономерностях ее образования в интервале жизни, центральной ее категорией является *субъективность*, которая выражает сущность внутреннего мира, родовую специфику и способ жизни человека.

Само возникновение и существование субъективности обусловлено реализацией именно практических отношений человека к другому миру, обществу, истории, самому себе, овладением и сознательной регуляцией этих отношений. Специфическое отличие субъективности от других процессов и явлений объективного мира состоит именно в *отношении к ним*, ко всему внешнему; ее специфика состоит в самопричинении, самообусловленности [19, 34].

Представление родовой сущности человека и его онтологии необходимо для реконструкции принципа и способа его развития и жизненного пути. Иначе говоря, онтология человека должна выступить основой для построения его психологии, описания онтогенеза и становления в образовательных процессах; для ее понимания важно зафиксировать деятельность как способ взаимоотношения человека с окружающим миром, состоящий в его целесообразном изменении.

Необходимо совместить философско-социологический и социально-психологический взгляды на человека, осветить проблемы его взаимосвязи и общества во всей ее сложности и противоречивости, преодолеть упрощенно социологические взгляды на природу человека. Принципиальное значение имеет описание структуры социальной общности как системы связей и отношений, преобразование которых приводит к становлению индивидуальных способностей, а также различение социальной организованности и со-бытийной общности как различных форм социального бытия человека [35].

При изложении собственного понимания психологической организации человека мы исходили из установки на целостное представление о нем. Целостное описание человека возможно че-

рез формы тотальной организации, его различные проекции как целого: *индивида, субъекта, личности, индивидуальности и универсума*. Человек как индивид, согласно Б.Г. Ананьеву, предстает в своих возрастно-половых и индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей [3]. Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ его психологии.

Субъектность человека представлена желательной, чувствующей, разумной сторонами. Интеграция и обобщение в жизнедеятельности человека способов реализации этих трех сторон приводит к формированию характера и способностей субъекта.

Отдельную задачу психологической антропологии составляет прослеживание хода психологического развития человека, выявление его закономерностей и динамики.

В.И. Слободчиков [34] представил набор категорий, описывающих процессы развития субъективной реальности, предложил интегральную периодизацию развития на весь период жизни человека, наметил линии описания его развития на ступенях онтогенеза, механизмы смены периодов и стадий. При этом *события* как совместное бытие ребенка и взрослого есть *ситуация развития*, где зарождаются специфически человеческие способности, “функциональные органы” субъективности, позволяющие ребенку впоследствии “встать в отношение” к своей жизнедеятельности. *Движущую силу* процесса развития субъективной реальности составляют процессы *обособления–отождествления*. Обособление фиксирует процесс отделения ребенка от взрослого, при котором происходит преобразование связей в отношения, становление и развитие органов субъективности, внутреннего мира ребенка. В процессе отождествления происходит порождение новых связей, обеспечивающее новую форму единства ребенка и взрослого и тем самым приобщение его к формам культуры. Конкретными *механизмами развития* являются процессы *подражания и рефлексии*. Подражание обеспечивает связь, единство участников события в общем для ребенка и взрослого содержании. Посредством подражания ребенок осваивает культурные образцы и нормы поведения и деятельности. Посредством рефлексии ребенок превращает общее содержание в индивидуальную способность. *Направление развития* – через ступени оживления (телесность), одушевления (субъектность), персонализации (личность), индивидуализации (индивидуальность) к универсальности (универсум).

Исходной основой построения теории развития субъективности в образовательных процессах является анализ проблемы соотношения обу-

чения и развития. Мы исходим из последовательной реализации положения об образовании как форме развития, как специально проектируемом и организуемом процессе, осуществляющемся в образовательных учреждениях. Всякое образование развивает, но развивает определенные, проектируемые образовательными программами (содержанием, формами, методами обучения и воспитания) способности человека [14].

В построении психологической теории становления человека в образовательных процессах принципиальное значение приобретает категориальная пара “естественное–искусственное”. В методологических и психологических работах она используется относительно сложных органических систем и процессов (биологические процессы, антропогенез, социальные системы). Такие системы и процессы рассматриваются одновременно с точки зрения естественной (как природные, органические, спонтанные) и искусственной (как специально сконструированные, созданные человеком).

Понятие “естественное” имеет различные смыслы. Это и природные процессы, характеризующие процессы роста и изменения организма человека во времени. Это и процессы психологического развития, которые разворачиваются тогда, когда содержание культуры, формы мышления осваиваются ребенком спонтанно, естественно в процессе его общения со взрослыми [13].

Представление об искусственности развития есть понимание развития как специально конструируемой, целенаправленно формируемой деятельности. Изменения в развитии рассматриваются как результат деятельности обучения и воспитания. Категория “естественное” подчеркивает внутренний источник и механизм развития; в искусственно построенном процессе этот источник имеет внешнюю природу.

В психологической антропологии вводится представление *о развитии по сущности человека* как о кардинальном структурном преобразовании своей собственной самости, как о сдвиге, скачке в общем ходе развития, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. Развитие по сущности человека строится на представлении о способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизнедеятельности, субъектом саморазвития.

Психология образования строится на основе категорий, понятий, теорий и схем психологии развития. Проблемы образования человека анализируются посредством представления процессов обучения, воспитания, формирования, социализации на основных ступенях онтогенеза – в дошкольном, младшем школьном, среднем и старшем школьном возрасте, вузовском и послевузовском периодах жизни человека. Особенностью психо-

логии образования человека как части психологической антропологии является включение в ее категориальный состав понятийного аппарата социальной психологии: она содержит описание социально-психологических связей и отношений педагогов и учащихся, психологических особенностей общения и взаимодействия старших и младших.

Технологический проект психологического образования педагога

Основу разработки технологических аспектов психологической подготовки педагога составляет анализ практики организации профессионального образования. Исходным положением для нас выступило выделение в целостном образовательном процессе в вузе трех отраслей: *теоретической знания, учебного проектирования, практической подготовки* [21, 23].

Психологическое образование педагога строится нами в единстве процессов работы с теоретическим знанием, разработки психологически обоснованных образовательных концептов, проектов, программ и планов, конструирования средств самостоятельной педагогической деятельности.

Центральное место в технологии реализации профессиональной образовательной программы по психологии занимает *учебное проектирование*. Основная его цель – это работа с теоретическими знаниями, *преобразование этих знаний в операциональные средства деятельности*. Учебное проектирование выступает связующим звеном между теорией и практикой: с одной стороны, оно относится к учебным теоретическим формам работы, так как непосредственно не направлено на преобразование действительности, с другой, к учебным формам практической работы, поскольку моделирует, имитирует типичные ситуации профессиональной деятельности.

Проектирование в его учебной версии имеет своим предметом разработку идеальных схем разрешения проблемных ситуаций, проектов и программ становления и развития субъективной реальности в образовании.

Результатами проектирования должны стать проекты и программы педагогического действия в образовательных процессах и средах, самообразования и саморазвития. Это может быть курсовое или дипломное проектирование, которое строится по заказу конкретного образовательного заведения или является результатом разрешения проблемы, возникшей в ходе психологического практикума в школе, в собственной практической деятельности будущего педагога. При разработке проектов студенты убеждаются в практической необходимости теоретических знаний, приобретают умения работать с ними, осваи-

вают техники и приемы проектной работы в образовании.

При прохождении *педагогической практики* студентов психология составляет основу самостоятельной профессиональной деятельности. Работа с отдельным человеком, социальными общностями, планирование и реализация педагогических действий, анализ хода и результатов учебной и педагогической деятельности строятся на основе теоретических и проектных психологических знаний и умений. Будущий педагог на подпрактике ориентирован на реализацию освоенных на лекциях, в самостоятельной работе, на практических занятиях теоретических взглядов и концептуальных схем анализа и обоснования своих действий, образовательных проектов и программ.

Учебная педагогическая практика дает возможность оценить согласованность психологических компонентов педагогической деятельности с ее предметно-содержательными, дидактико-методическими, управленческими компонентами. На подпрактике происходит “сборка” отдельных “блоков” психологического знания в целостную структуру, включенную в профессиональную деятельность. Знания психологии человека, психологии развития, социальной и педагогической психологии, осваиваемые последовательно, выступают ориентационной основой обоснования и построения педагогической деятельности.

Организационная форма выполнения студентами заданий по психологии – их участие в обсуждении хода и результатов собственной практической деятельности и деятельности сокурсников-практикантов при совместном посещении психологом, педагогом и методистом проводимых студентами уроков и занятий. В этом случае для практиканта становится необходимым анализ и обоснование педагогической деятельности с психологических, педагогических, дидактико-методических позиций, а рефлексивные обсуждения становятся основой для отработки конкретных умений и техник педагогической деятельности, разработки программ самообразования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и в школе. М., 1990.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1980.
4. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна “Человек и мир” // Вопр. философии. 1993. № 5.
5. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4.

6. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии. Вопросы психологии. 1990. № 6.
7. Бреслав Г.М. Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997.
8. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
9. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотер. журнал. 1992. № 1.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
11. Выготский Л.С. Сбор. соч.: В 6-ти т. М., 1982. Т. 4.
12. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
13. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
14. Давыдов В.В. Исчерпала ли себя естественнонаучная парадигма в психологии? // Вопр. психологии. 1997. № 3.
15. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
16. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. Н. Новгород, 1995.
17. Зинченко В.П. Живое Знание. Самара, 1998.
18. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
19. Иванов В.П. Человеческая деятельность—познание—искусство. Киев, 1977.
20. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М., 1994.
21. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопр. психологии. 1997. № 6.
22. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель // Вопр. психологии. 1983. № 3.
23. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989.
24. Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета // Сов. педагогика. 1969. № 3.
25. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 1989.
26. Наука и учебный предмет // Сов. педагогика. 1965. № 5.
27. Программно-методическое обеспечение подготовки практического психолога в педвузе на основе взаимодействия науки и практики. Курск, 1990.
28. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели // Вопр. психологии. 1998. № 5.
29. Психология и новые идеалы научности // Вопр. философии. 1993. № 5.
30. Психология сегодня // Ежегодник РПО. Том 2. Вып. 3. М., 1996.
31. Розин В.М. Психологическая практика. М., 1995.
32. Рубинштейн С.Л. О программе по психологии // Пед. образование. 1936. № 5.
33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., 1989.
34. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994.
35. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. Вып. 7. М., 1997.
36. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.
37. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1998.
38. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
39. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE ESSENCE OF A TEACHER'S PSYCHOLOGICAL EDUCATION

E. I. Isaev

Dr. sci. (psychology), head of the chair of psychology, Tula State Pedagogic University

The theoretical and methodological principles of organization of teacher's psychological training are analyzed. The traditional practice is analyzed. The necessity of psychological anthropology elaboration is considered as essential basis of psychological education of a modern teacher. The theoretical project and the ways of organization of such education are suggested.

Key words: psychological education, programs of studying, psychological anthropology, educational elaboration.